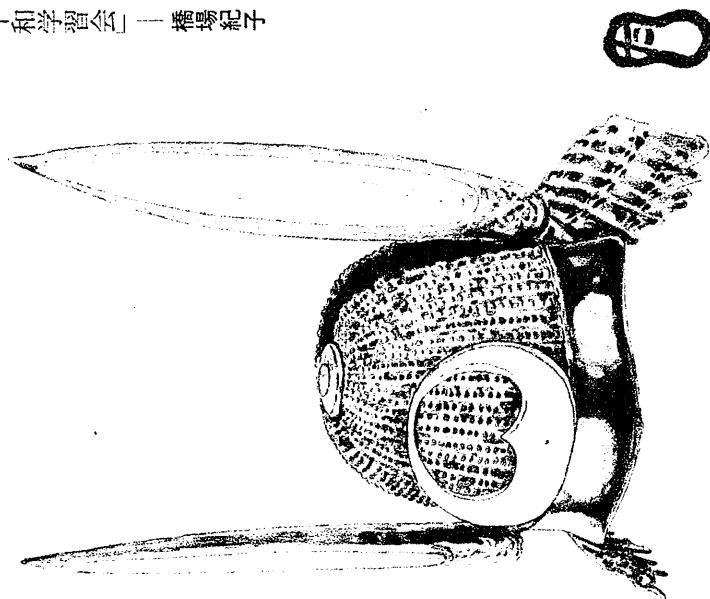


月刊 社会教育

特集

歴史に向き合い、平和を発信する

- かがり火「戦争の世界化」に対抗する平和への共同を——佐貫 浩
「日中戦争の歴史から学び、今日のウクライナ戦争を考える」——山田 朗
「歴史総合」の導入と主体的な学びの探究——和田 悠
「ウクライナ危機と私たち」——佐治真由子
「大久野島——毒ガス被害・加害の歴史とその伝承」——山内正之
「戦争末期、かつばの故郷に旧陸軍「終戸研究所」がやってきた」——松久芳樹
「2つの被爆地をつないで「みんなの平和学習会」」——橋場紀子



【コラム】

■戦禍のなかの動物園のために、日本の動物園にできること

雷澤素子

■ウクライナの人道危機を通じて平和について考える

永田 恵

5

2023 No.804

【特集】歴史に向き合い、平和を発信する

「歴史総合」の導入と主体的な学びの探究

——千葉県歴史教育者協議会の授業づくり

和田 悠

はじめに

2022年4月から、高校の地歴・公民科はそのあり方が大きく変わった。「歴史総合」「地理総合」「公共」の3科目（2単位）が必修科目に、発展的な選択科目として、「日本史探究」「世界史探究」「地理探究」（3単位）「倫理」「政治・経済」（2単位）が新設された。総合・探究体制と称される。本稿が取り上げる「歴史総合」は、高校1年次に置かれることが多く、2年次以降の歴史系の探究科目への入門的な位置を与えられている。

地歴・公民科の再編は、「アクティブ・ラーニング」

が導入されたことに注目が集まった、2018年3月の学習指導要領の改訂によってである。「歴史総合」では、後述するように、従来型の暗記中心で、生徒にとって学ぶ意味が十分に感じ取ることのできない歴史教育を乗り越えることが課題となっている。

他方で、国家的価値に従属する主体化を促すような「資質・能力」の育成が謳われている面も見逃せない。『高等学校学習指導要領（平成30年告示）解説地理歴史編』（解説）には、「日本国民としての自覚、我が国の歴史に対する愛情、他国や他国の文化を尊重することの大切さについての自覚など」が「歴史総合」の指導目標とし

て掲げられている。

こうしたなかで、「歴史に向き合い、平和を発信する」ような主体を形成する「歴史総合」はいかにして創造されるのか。

本稿の結論を先取りしていえば、それを可能にするのは社会教育的なセンスである。社会教育には、市民相互に行なわれる自主的な「自己教育活動」という性格がある。「歴史総合」においても、生徒が授業に主体的に参加し、生徒同士で歴史を学びあうことで、歴史についての内容的な理解を広げ、生徒の自己決定権（主体形成）を豊かに保障することが求められる。また、社会教育には地域コミュニティを形成する学びという性格もある。この点を捉えれば、国家レベルの視点のみならず、地域を生きる人びとの視点からの教材化が必要になってくる。

以上の方向で、「歴史総合」以前から社会科の授業づくりに取り組んできたのが千葉県歴史教育者協議会（千葉県歴教協）である。千葉県歴教協の歴史教育実践の魅力については本稿の後半で取り上げることとし、前半では「歴史総合」の基本的性格を概観したい。

近現代史を扱う。従来の日本史と世界史の区分を超えようとする点は画期的で、日本を広い世界史的な視野のなかで問い直すことが課題となっている。

二つは、従来のような網羅的で、通史系統的な歴史教育ではなく、課題解決型の歴史学習が志向されている。学習者に求められるのは、時系列に歴史的な変化を追跡することではない。現代的な諸課題の側に立ち、その課題を歴史のなかで解決する、あるいはまた、現代的な諸課題の形成過程を近現代史の歴史のなかに探り当てる。以上のような、歴史への主体的で能動的な関わりである。言い換えれば、過去と現在（私たち）の対話としての歴史が強調され、現在の問題に照らして過去を見るような歴史認識の獲得が目指されている『解説』には、「比較したり、関連づけたりする」という表現が頻出する。こうした言い回しには、一国史的な歴史観ではなく、長い時間軸を設定し、グローバルな視野で人類の歴史や地球の歴史をとらえ、地理的に離れた地域で共時的に起きた現象や構造に着目した研究を行なうグローバル・ヒストリーの影響がある。これは三つ目の特徴である。

「概念などを活用して多面的・多角的に考察」すること

1. 「歴史総合」が目指す歴史教育像

「歴史総合」の構成は以下のとおりである。

A 歴史の扉

(1) 歴史と私たち (2) 歴史の特質と資料

B 近代化と私たち

(1) 近代化への問い (2) 結び付く世界と日本の開国 (3) 国民国家と明治維新 (4) 近代化と現代的な諸課題

C 国際秩序の変化や大衆化と私たち

(1) 国際秩序の変化や大衆化への問い (2) 第一次世界大戦と大衆社会 (3) 経済危機と第二次世界大戦 (4) 国際秩序の変化や大衆化と現代的な諸課題

D グローバル化と私たち

(1) グローバル化への問い (2) 冷戦と世界経済 (3) 世界秩序の変容と日本 (4) 現代的な諸課題の形成と展望

その特徴について4つ指摘する。一つは、「世界とそ
の中の日本を広く相互的な視野から捉え」るとの観点に
立った歴史科目である。時期としては古代からではなく、

が課題となっているのもグローバル・ヒストリーの影響
である。そもそも「近代化」「大衆化」「グローバル化」
という三つの中長期的な時代区分もまた概念的であり、
さらにその下位概念として、たとえば「大衆化」であれ
ば「国際協調」「大衆社会」「社会運動」「恐慌」「総力戦」
などが設定される。『解説』では、「世界恐慌は人々の生
活をどのように変えたのだろうか、各国はどのように対
応したのだろうか」、「第二次世界大戦後、国際社会では
どのような対立が表面化したのだろうか」といった課題
が例示されている。

ここで指摘すべきは、従来の歴史教育と異なり、第二
次世界大戦の終結を以て時期区分をしていない点である。
「歴史総合」には戦時・戦後を連続して捉える総力戦体
制論の視角が濃厚にある。こうした視点は発見的で有益
でもある。たとえば、戦後の福祉国家（welfare state）
と戦争国家（warfare state）には、直接の連続性はない
にしても深い関係があり、総力戦の遂行は国民の自発的
協力なしにあり得ず、社会福祉・社会保障は動員への「見
返り」という側面があった。こうした問題視角は、日本
特殊性論を相対化し、戦時と戦後を単純に対比的に扱う

歴史認識を鍛える面があり。その一方で、第二次世界大戦がファシズム対民主主義の戦いであった側面が後景に退き、戦争を批判的に取り扱える戦後の歴史的画期性が読み飛ばされ、平和と民主主義の価値に焦点が当たらない歴史授業になってしまう恐れもある。この点については今後の「歴史総合」の実践を待ちたい。

四点目は、「歴史リテラシー」の育成が課題となっていることである。大項目BCDの中項目(1)は、すべて「○○への問い」となっており、「資料から、生徒が情報を読み取ったりまとめたり、複数の資料を比較したり関連付けたりすることにより、興味・関心をもったこと、疑問に思ったこと、追究したいことなどを見いだす」ことを求めている。こうした営為について『解説』は「問いを表現する」という独特の言い回しをしている。さらに中項目(2)(3)では、(1)で生徒が表現した問いを踏まえ、資料を活用しながら課題を考察することを求めている。つまり「歴史総合」は、歴史の学び方を学ぶことに生徒が習熟できるように構成されているのである。

2. 千葉県歴教協の「子どもが主役になる」社会科

習権を剥奪するに等しい。

これに対して、生徒を歴史認識の主体にすることに価値を見出し、「子どもが主役になる社会科」の授業づくりに取り組んできたのが千葉県歴教協である。個性的で時代の本質に迫る歴史認識を生徒が獲得するべく、歴史の討論授業の開発に取り組んできた。ここでは二つの実践を紹介したい。

一つは、1866年に起きた江戸市中の大規模な打ちこわしを描いた『幕末江戸市中騒動記』の「米屋を襲う人々」を題材にした若杉温の高校日本史の討論授業である。千葉県歴教協では絵画史料の授業開発に取り組んできた。絵画史料は文字史料とは異なり、史料から導かれる事実を把握しやすく、生徒の積極的な授業参加を引き出しやすい。

絵画史料を用いた授業では、絵画を前にして「変だなあ探し」を生徒にさせる。現在の常識に照らして矛盾する点、理解し難い点を生徒に列挙させるのである。この授業であれば、「米をばら撒くのはもったいない。もったいないから持ち帰ればいいのにそれをしないのは変だ」「米屋を襲っているのに顔を隠していない人がいるのは

以上見てきたように、資料と問いから考えるところに「歴史総合」の歴史教育としての特徴はある。新規作成された教科書には、従来に比して資料やデータが数多く掲載され、それらを読み解くための課題(問い)やテーマが提示されている。

ところで、ある高校教員はそれを「お節介」と評した。なるほど「歴史総合」の教科書には見開き2頁で一つのテーマを構成するものが多い。問いと資料が直結してしまっており、教科書編集上の創意工夫が、かえって歴史的な想像力や思考を働かせる余地を教室から奪いかねない状況がある。資料と問いが揃えば、自動的に考える歴史授業が展開されるわけでもない。教師が問いを独占し、その問いに合うように生徒に資料を読み取らせ、教師の期待するような表現(模範解答)を求めるような「歴史総合」の授業も生み出されかねない。

結局のところこうした授業では、生徒は歴史認識の主体になることはできない。主体的な契機をかけて歴史を認識することがない以上、歴史は自己の外部にあるよそよそしいものとして観念されてしまう。歴史に参加し、創造することは思いもよらなくなる。それは生徒から学

変だ」「同じ身分なのに米を撒く人と拾う人がいるのは変だ」「価値の高い米をぶちまけるとは相当に鬱憤が溜まっている」「絵の真ん中に歌舞伎の見得を切るようなポーズをした人がいる」といった意見が出る。

これらは生徒によって発見された疑問である。それだけに、その意味を明らかにすることで、打ちこわしという歴史的な事象を理解したいとの意欲が教室のなかに生じる。教師は生徒の疑問(変だなあ)に対して、教科書や資料集、時には新たな資料を用いて応答する。こうしたやり取りを通じて、物価急騰の原因に開国や第二次長州戦争があること、打ちこわしでは米や金品を盗む行為は原則として禁じられていた歴史的な事実が共有される。

その上で、「あなたはこの打ちこわしを支持するか」との問いを若杉は教室に投げかけ、生徒による討論を組織する。それは、民衆による打ちこわしという歴史的営為の評価をめぐる討論であり、歴史のなかの主体としての民衆とその暴力性に、現在を生きる生徒を向き合わせる歴史的経緯の組織化である。社会変革としての民衆運動なのか、社会秩序を乱す犯罪行為なのか、打ちこわしの性格をめぐる討論を通じて、生徒たちは民衆の主

体性を多角的に考察し、幕末の政治社会状況を歴史内在的に認識することになる。

もう一つの実践は、愛沢伸雄の「慰安婦」問題の実践である²⁾。平和・交流・共生の地域づくりに取り組んでいる千葉県館山の安房文化遺産フォーラムの活動は本誌でも取り上げられ、社会教育でも知られている。しかしながら、この取り組みの出発点が愛沢の世界史的教育実践にあったことはあまり知られていない。

安房南高校(女子校)の教員であつた愛沢は、地元にある全国で唯一の売春防止法による長期婦人保護施設である「かにた婦人の村」(「かにた」)で生活し、日本人「慰安婦」であつたことを告白した城田すす子さんを主題に授業を行なつた。女子高校生が自身の生と性を賭けて戦争の歴史に向き合うのに、それはふさわしい教材であると判断したからである。城田の人生と経験は女子高生たちにとってはある意味では受け入れ難い。しかしそれだけに「なぜ」と歴史に対して問いかけずにはいられない。しかも「かにた」は高校生の生活圏にある。身近な場所に、普段の日常からは想像もつかない世界史的経験を背負った人が生きている。この事実が安房南高校の生徒に

とって衝撃的なものでないはずがない。

そこで生徒たちは、愛沢が提示する史料を手掛かりにしながら、城田が受けた暴力について主体的契機を賭けて考え始める。そこで展開された歴史的思考とは、一人の女性の人生の側から戦争とは何かを捉え返すものであり、生徒たちが城田に深く共感すればするほど、今自分がここにいて、生きていることの不思議さを実感し、城田の身に起きた取り返しのつかない歴史的経験を前に圧倒的な非力さを現在において感じるようになった。

かくして愛沢実践によって自らの生をゆさぶられた生徒は、今ここで、平和に向けて「何か自分たちにできることはないか」と模索し始める。歴史を深く知り、身動きの取れない人間の過去の生に出会ったからこそ、今ある私たちの自由の可動域を広げるべく行動を起こそうと考えたのである。ここに歴史に参加し、創造する主体は形成されたといえる。

期せずして、1994年度の安房南高校の生徒は、ウガンダのNGO団体「ウガンダ意識向上財団」の青年のスチュアート・センパラと交流を持つことになる。センパラは、内戦とエイズの蔓延による孤児の支援を求め

て「かにた」を訪問し、その縁で安房南高校にも出向き、ウガンダの実情や自身の活動について話をした。その語りは生徒に深い感銘を与え、生徒会とボランティア委員会を中心にウガンダ支援活動の取り組みが始まる。それから30年近く経つ現在もウガンダ支援と交流は継続され、地域に支援の輪は着実に広がっている。

愛沢実践は、地域を教材にした歴史教育であり、生徒の平和意識を揺さぶり、それを更新する市民教育であつた。そうであるからこそ、その学びの成果は教室から地域へと広がり、現在の平和な地域をつくるまちづくりへと結実していった。歴史認識の主体を作る歴史教育は、地域社会を創造する主体を形成する地下水となつたのである。もつともこうした展開はそうはないだろう。教師と生徒の生活圏が重なる館山市という地域性が可能にした面もある。とはいえ、愛沢実践は地域を掘り起こし、それを教材化する歴史教育の可能性や有効性を教えてくれるものであり、それは「歴史総合」の枠において十分に応用可能である。

おわりに

本誌では学校の授業実践が取り上げられる機会は少ない。そこには、学校教育と社会教育の領域の違いも手伝っている。だが、子どもが主役になる魅力的な社会科の授業は、地域に根ざした民間教育運動のなかで生成されており、それらには社会教育的なセンスが光っている。社会教育と社会科教育はともに市民としての主体を形成する学びであり、両者の学びは交差するところも多い。両者の対話は有効であり、本稿はその試みの一つである。高校の「歴史総合」の教育実践が地域とつながり、社会教育関係者の関心を高めることを期待したい。

注

- 1 若杉温「幕末の打ちこわしをあなたは支持しますか」加藤公明・株澤和夫・若杉温編『考える歴史の授業(下)』地歴社、2019年。
- 2 愛沢伸雄の実践については、安房文化遺産フォーラムのウェブサイト(<https://awa-ecom.jp/bunkai-san/>)の論文データベースで読むことができる。
- 3 愛沢伸雄・池田恵美子「戦争遺跡を活用した『地域まるごと博物館』構想」『月刊社会教育』第620号、2007年6月。

●わだ・ゆうり 1976年生まれ。立教大学文学部教育学科。本稿と内容的に深く関連する著作として、小園崇明・渡辺哲郎和田悠編著『子どもとつくる平和の教室』はるか書房、2019年がある。